

Programa de Educação Moral e Religiosa Católica – Edição de 2014 Que pressupostos dos autores e decisores curriculares?*

FRANCISCO GUIMARÃES**
MARIA DO CÉU ROLDÃO***

Resumo: O Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, implicou a necessidade de reformular o programa de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) de 2007, sendo publicado o "Programa de EMRC – edição de 2014" (P-2014). Foi a prescrição curricular ínsita neste documento que nos propusemos estudar desde o ponto de vista

* O presente texto corporiza, com correções de pormenor, a comunicação apresentada pelo primeiro autor, em 20 de julho de 2017, no II Seminário Internacional – *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*, organizado pela Faculdade de Educação e Psicologia do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa. Foi publicado nas Atas do Seminário, em edição eletrónica, e encontra-se em http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/FEP/docs/II_DIE_Atas_FINAL_web.pdf, pp. 640-659. Citações e referências bibliográficas segundo a Norma APA (*American Psychological Association* – 6th).

** Professor de Educação Moral e Religiosa Católica e doutorando em Ciências da Educação da Faculdade de Educação e Psicologia do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa, no âmbito dos Estudos Curriculares.

*** Professora da Faculdade de Educação e Psicologia do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa.

da justificação das mudanças introduzidas, dos seus fundamentos curriculares e da sua intencionalidade e coerência conceptual e metodológica, face às orientações do Ministério da Educação e da tutela institucional da Igreja Católica.

Sendo a EMRC de natureza confessional e entendendo o currículo como constructo social dos saberes e das aprendizagens que se pretende que todos adquiram (questão matricial de partida), como consegue o P-2014, enquanto prescrição explícita, dirimir esta dificuldade? Entre os múltiplos campos de estudo, tomou-se premente entender que conceção curricular lhe subjaz, quais as decisões curriculares que presidiram à sua construção e como são mobilizados os conceitos curriculares e de desenvolvimento curricular. Com este objetivo, a informação pertinente a recolher seria junto dos próprios autores e decisores curriculares do P-2014, através de entrevista semiestruturada como método mais adequado a uma investigação de natureza prevalentemente qualitativa e interpretativa. As entrevistas foram realizadas, sendo os dados complementados com a análise do texto publicado por dois dos autores, para o qual remetiam nas suas respostas. Encontra-se em últimação a sua categorização (decorrente do objetivo da investigação e de categorias emergentes) e a fase de análise. Entretanto algumas perceções e alguns resultados provisórios já poderão ser avançados. Os dados evidenciam algumas dificuldades estruturantes ao nível do pensamento curricular, nomeadamente quanto a conceitos e orientações, contradições entre o declarado e o efetivamente prescrito e a natureza da melhoria pretendida com o novo programa.

Palavras-chave: currículo, desenvolvimento curricular, EMRC, ensino confessional.

Abstract: The Order No. 5306/2012, of April 18th, implied the reformulation of the Catholic Moral and Religious Education Program (EMRC) of 2007, and the publication of "EMRC Program – 2014 edition" (P-2014). It was the curricular prescription embedded in this document that we proposed to study, from the point of view of introduced changes justification, curricular fundamentals and intentionality as well as conceptual and methodological coherence, in accordance with the guidelines of the Ministry of Education and the institutional tutelage of the Roman Catholic Church.

Taking into account the confessional nature of EMRC and understanding the curriculum as social construct of knowledge and learning, which every child should acquire (starting point question), how does P-2014, as an explicit prescription, solve this difficulty? Among the multiple study fields, it became imperative to understand the curricular conception underlied, which curricular decisions were taken, and how curricular and curriculum development concepts are mobilized.

Bearing this mind, it seemed pertinent to collect information from the authors and decision makers of P-2014, through a semi-structured interview as the most appropriate method for a predominantly qualitative and interpretive investigation. These interviews were carried out, and the data were complemented with analysis of the text published by the two authors and mentioned in their replies.

The categorization of the interviews (resulting from the research objective and emerging categories) and the analysis phase are nearly complete. However some perceptions and some provisional results can already be presented. The data show some structural difficulties in terms of curricular thinking, namely concepts and orientations, contradictions between declared and effectively prescribed and the nature of the desired improvement with the new program.

Keywords: curriculum, curriculum development, EMRC (Catholic Religion and Moral Education), denominational teaching.

1. *Avant-propos*

À partida, ainda que correlata com esta investigação, a questão controversa e ainda em debate, aliás, talvez nunca acabado, acerca da legitimidade, oportunidade e curricularidade de um ensino confessional na escola pública (por definição e num sistema democrático, inclusiva), entendemos não ser agora objeto de análise. Postulamos, pois, a escusa desta questão.

A Concordata (2004) entre a República Portuguesa e a Santa Sé põe-nos perante o facto da inscrição curricular da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica no sistema educativo português. Assim, dar-se-ão como adquiridos princípios ínsitos em fontes várias de que respigamos o relatório de Régis Debray (2002a), a nota Pastoral da Conferência Episcopal Portuguesa (CEP), de 2006, "Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade" e, máxime, a Declaração de Toledo de 2007 (habitualmente designada deste modo) da Organização para a Segurança e Cooperação na Europa (OSCE/ODIHR). Entendemos esta posição como um *dasein* heideggeriano, factual: está aí, não se pode negar, ainda que com ele se possa não concordar ou até repudiar.

Inspirados em Régis Debray (2002a e 2002b), poderemos dizer que sem a religião não se entendem a cultura, a história, a simbólica, os referenciais de valores que habitamos. Nas suas próprias palavras e no quadro da educação escolar e seus *curricula*, será necessário passar da laicidade da incompetência (negar o facto religioso, escondê-lo, ignorá-lo; laicismo, diríamos nós) para uma laicidade da inteligência (estudá-lo como facto de cultura e não como objeto de culto, como facto com dimensão objetiva, observável, verificável). E, portanto, será de toda a pertinência o ensino da religião ou sobre a religião na escola pública e laica. Entende o autor a laicidade como âmago da liberdade religiosa enquanto permite a coexistência entre as várias religiões e nenhuma e o facto como realidade neutra, de compromisso entre crentes e não crentes, com amplitude suficiente para os englobar, porque observável, irreduzível e evolutivo.

A CEP (2006) diz que a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), enquanto ensino religioso escolar ou ensino escolar da religião, é um contributo para a educação integral dos alunos, sendo que a integralidade não pode excluir alguma dimensão do ser homem como pessoa e, portanto, aí incluída a dimensão religiosa. Para a CEP, a EMRC insere-se nas finalidades da escola e socorre-se dos seus métodos, visando a formação global do ser humano, em diálogo com a cultura e os seus saberes. O seu carácter confessional pode, neste contexto, a nosso ver e salvo melhor opinião, ser uma mais-valias identitária, na medida em que rejeita liminarmente o mito de uma neutralidade assética ou quimicamente pura, que, de facto e para qualquer disciplina curricular, não existe, mormente quando ela aborda as convicções, crenças, sistemas de valores, *modus essendi, agendi et vivendi*. Este documento, profundamente inspirado no Diretório Geral da Catequese (1997), distingue entre ensino escolar da religião (confessional) e catequese ao afirmar o carácter escolar [curricular] daquele com exigência de rigor e de sistematização, seriedade e profundidade semelhante a qualquer outra disciplina escolar, fundando, potenciando, desenvolvendo e completando a missão educativa da escola.

Respignamos da Declaração de Toledo (OSCE/ODIHR, 2006, pp. 13-17) a recomendação da avaliação dos currículos existentes nas escolas públicas que abordam o ensino sobre religiões e crenças com o objetivo de determinar se promovem o respeito pelos direitos à liberdade de religião, se são imparciais, equilibrados, inclusivos, adequados à idade, sem preconceitos e se atentam a padrões profissionais; se o processo de implementação de currículos sobre a religião e as crenças é sensível às crenças e religiões das comunidades locais; se existem profissionais competentes para ensinar sobre as religiões e as crenças, no respeito pelos direitos humanos, em particular a liberdade de religião e de credo. Do mesmo texto colhemos também alguns princípios orientadores fundamentais: que os alunos devem aprender acerca da religião e dos credos no respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pelos valores cívicos; que o ensino sobre as religiões e o credo é uma responsabilidade importante das escolas, mas que não deve prejudicar ou ignorar o papel das famílias e das organizações religiosas na transmissão de valores às gerações futuras (máxime); que, se este ensino for obrigatório, se não for suficientemente objetivo e se não for possível o equilíbrio e a imparcialidade, pode ser satisfatório reconhecer direitos adquiridos aos pais e alunos desde que seja salvaguardada a via da não discriminação; que os *curricula* sobre o ensino da religião e dos credos devem ser sensíveis às diferentes manifestações locais de pluralidade religiosa e secular encontradas nas escolas e nas comunidades que servem.

Uma última palavra sobre declaração de interesses: um dos autores é professor de EMRC e docente da Prática de Ensino Supervisionada em EMRC.

2. Enquadramento cronológico

Da publicação do Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, urgiu a necessidade de reformular o currículo prescrito e a eventual revisão parcial do programa de EMRC, cujas terminaram com a publicação do “Programa de EMRC – edição de 2014”. Eis, pois, o objeto deste estudo: o currículo prescrito e vertido neste documento.

Ora, impunha-se, logo à partida, fazer uma análise detalhada sobre várias perspetivas, para compreender a sua sustentação teórica. Numa abordagem, de natureza mais curricular, seria saber se esse currículo confessional era efetivamente um contributo para todos (CEP, 2006) e se continha aprendizagens consideradas socialmente necessárias, neste tempo e nesta cultura, que garantissem o direito de todos à educação.

Num outro olhar, também se tornava premente saber se as questões da natureza mais técnica e ligadas aos elementos de desenvolvimento curricular, suas características e articulação, configuravam as exigências comunalmente aceites (Roldão, 2007) pelas diferentes racionalidades de organização do processo de ensino e aprendizagem. Como se caracterizam e mobilizam, pois, os elementos de desenvolvimento curricular ao nível macro? Estão curricularmente sustentados e são coerentes com a intencionalidade curricular expressa?

Por isso, a análise do documento em si mesmo, das perceções, fundamentos e intenções curriculares dos seus autores e decisores, e até da forma como ele viria a ser apropriado e implementado/operacionalizado pelos professores, era tarefa incontornável. Logo num olhar de relance, flutuante, sobre as alterações introduzidas (relativamente ao programa anterior de 2007), sobre os textos introdutórios e explicativos e o desenho geral do documento, identificou-se também a necessidade de o analisar, não só em relação às orientações/prescrições do referido normativo, mas também em relação às orientações da própria Igreja Católica Romana, através dos seus órgãos sediados em Roma, ou mesmo daquilo que indica a CEP.

3. O problema, as questões e os objetivos

Foi esta (re)nova(da) prescrição curricular que nos propusemos estudar desde o ponto de vista da justificação das mudanças introduzidas, dos seus fundamentos curriculares e da sua intencionalidade e coerência conceptual e metodológica. Sendo a EMRC de natureza confessional e entendendo o currículo como constructo social dos saberes e das aprendizagens que se pretende que todos adquiram, a fim de que o direito à educação seja garantido a

todos sem exclusão alguma (Roldão, 2003), na tríplice dimensão de propósito, de processo e de contexto (Canavarro, 2003), a questão matricial de partida pode colocar-se desta forma: como consegue o P-2014, enquanto prescrição explícita, dirimir aquela dificuldade (currículo *para todos* ou *só para alguns*, os crentes)? Que concepção curricular subjaz ao P-2014, quais as decisões curriculares que presidiram à sua construção e como foram mobilizados os conceitos curriculares e de desenvolvimento curricular? Como o receberam, atualizaram (de "tomar em *ato*") e realizaram (de "tomar *real*") os professores?

Os campos de estudo (o próprio documento, as concepções curriculares que lhe presidiram e a apropriação do currículo nele estatuído pelos professores) para investigar este problema e as questões que lhe competem são vários e configuram vários objetivos. Assim, interessou compreender a sustentação teórica, de natureza curricular, do P-2014; caracterizar os conceitos curriculares e de desenvolvimento curricular mobilizados ao nível da concepção; descrever os pressupostos teóricos e os processos de decisão curricular que presidiram à construção do P-2014; explicitar as formas e os processos como o currículo explícito vertido no P-2014 é apropriado, contextualizado e implementado/operacionalizado pelos professores, a nível mesocurricular. O que ora importa abordar (e de forma muito embrionária) é o terceiro objetivo desta investigação.

4. O quadro teórico de referência (ainda como lineamento, tateando horizontes para montante)

Não foi possível fazer uma revisitação de literatura de natureza curricular sobre o P-2014, pois é-nos desconhecida. Afora alguns textos (que referiremos abaixo) sobre este programa, mais de divulgação e apresentação no âmbito eclesialístico, ainda não foi feita produção científica: o P-2014 é muito recente e, de resto, também não se conhecem estudos de natureza curricular sobre este ou outros programas de EMRC anteriores, como nos deixou entender um dos entrevistados, aquando de contactos estabelecidos no sentido de recolher informação. Assim, num recuo de *zoom*, nos socorremos de literatura sobre currículo, procurando investigar expressões de recurso explícito dos autores e decisores em algum modelo e qual ele terá sido; ou, uma outra hipótese, se as suas concepções traduzem, ainda que inconscientemente, um ou vários modelos. Assentamos a nossa indagação e construção do quadro teórico, neste momento de provisoriedade e com este propósito específico, sobretudo em Maria do Céu Roldão (e alguns elementos de Maria Ivone Gaspar) e Michael Young, passando também por José Pacheco, cujo pensamento curricular

fornecerá eixos de análise para esta investigação, para além de ser invocado explicitamente num dos textos em estudo.

Procurando reforçar o avançado acima, diríamos com Roldão (2000, 2002) que, ao nível da conceção, o currículo é uma “construção social” que configura um conjunto de saberes e de aprendizagens necessárias (assim consideradas em cada momento histórico-social) às gerações seguintes, a fim de que essa sociedade possa existir e desenvolver-se. Por outro lado, o currículo também deve ter uma vertente de realização pessoal, enquanto realização prática do direito à educação, que cada um tem e que deve ser inalienável, numa lógica de inclusão. Como *corpus* de conhecimentos, valores, competências, técnicas, etc., socialmente valorizado e contextualizado e, portanto, enunciado, explícito e prescrito ao nível macro, o currículo é uma realidade social intencionalizada e complexa em que confluem poderes, interesses, concepções do mundo, instituições, organizações e saberes.

Na abordagem de Young (2011), interessou-nos sobretudo ver a questão da *díade currículo de acatamento* (tradicionalmente o conhecimento era dado aos alunos para estes o acatarem) e *currículo de envolvimento* (*commitment* – centrado no conhecimento em si mesmo e nas disciplinas, sem consideração dos alunos, dos contextos ou da transversalidade das aprendizagens). Na medida em que, sendo a EMRC uma disciplina confessional, poderá ser grande a tentação de querer impor uma visão do mundo, do homem, da vida e da sociedade de acordo com valores e conhecimentos (ou doutrina, se se quiser) que sejam assentidos e acatados, de forma mais ou menos acrítica, pelos alunos. Assim a possível pretensão de os fazer acreditar numa qualquer doutrina, de lhes prescrever atitudes, valores e comportamentos, mais do que lhes fornecer instâncias críticas de análise e de os apetrechar com ferramentas que lhes permitam pensar criticamente o mundo, envolvendo-os numa comunidade de pensamento e de ação, comprometendo-os no mundo em que vivem.

Ademais, para o autor, o currículo assim entendido é um “conhecimento poderoso”. Considera o autor *ingenuidade* pensar que um qualquer currículo resolva desigualdades sociais, criadas fora da escola, pelos poderes mais ou menos visíveis de uma determinada sociedade [escola vista como *nivelador social*, isto é, como ferramenta que facilite a ascensão social e oportunidades de equidade para todos], na medida em que a sociedade capitalista gerará sempre desigualdades. Ora, um currículo centrado no conhecimento específico das disciplinas é de tal forma objetivo que, partindo de conhecimento científico já consolidado, permite adquirir novo conhecimento científico, não tanto desde a experiência do quotidiano, mas desde a própria produção de conhecimento, de forma confiável, porque assente e centrada em conceitos constituintes do currículo, os “objetos de pensamento”.

É, pois, um conhecimento da responsabilidade dos "formuladores do currículo" (os especialistas do conhecimento que se considera importante) e dos professores especializados também nesse conhecimento; não se reduz a uma orientação para o ensino e aprendizagem, mas visa o desenvolvimento intelectual dos alunos através de conceitos e de conhecimento especializado e sedimentado.

José Pacheco (1996, inspirado em Kemmis, 1988) sistematiza as teorias curriculares nas racionalidades técnica, prática e crítica. Apesar de esta categorização estar datada no tempo, serve para enquadrar o que queremos. Segundo a primeira, o currículo reduz-se a um produto, a partir de um plano pré-determinado e estruturado ou nos conteúdos, ou nos alunos, ou nos objetivos pré-definidos. A autonomia do professor cinge-se às práticas letivas: o programa, conjunto de conteúdos, é-lhe apresentado e ele deve "dá-lo" eficazmente num certo contexto, seguindo um manual como se este fosse um mediador curricular. Assim, o currículo aproxima-se da noção de programa, de plano de estudos formal, muito estruturado e organizado, detalhado ["à prova de professor e de alunos"] com objetivos, conteúdos e atividades.

Para a teoria prática, o currículo é um projeto, um processo, uma orientação a ser interpretada pelos professores, na adequação a diferentes contextos, considerando o que se passa na sala de aula. Não excluindo um plano ou programa, são também currículo as experiências educativas vividas pelos alunos no contexto da escola: ou seja, há uma articulação informal entre a intencionalidade do programa e o contexto prático, sem excluir o (currículo oculto).

Para a teoria crítica, o currículo é o resultado da ação coletiva dos professores e da sua ação reflexiva e crítica: (o professor não é o executor do currículo, mas decisor curricular), um construtor do currículo também, que intervém diretamente na estrutura curricular.

Em nota crítica à realidade (portuguesa) das escolas, dos professores e suas práticas, o autor entende que, perante um currículo que lhes é apresentado (como um conjunto de conteúdos), os professores transformam os manuais em *mediadores curriculares*, sendo eles mesmos mediadores também, mas na medida em que fazem uma ponte (mais ou menos eficaz) entre o currículo prescrito e o currículo implementado ou operacionalizado pela sua ação docente.

Como análise inicial e provisória, dizemos que o P-2014 deixa transparecer claramente uma correspondência entre o proposto para *ensino* (o que se pretende transmitir, um conhecimento que se ensina, o currículo prescrito) e a *aprendizagem* (o que o aluno aprende efetivamente, o currículo real). Contudo, devemos desde já chamar a atenção para o facto de que aquilo que se ensina não é suposto ser aprendido mecanicamente, tal como o próprio

currículo prescrito pode não ser exatamente assim apreendido pelo professor, nem pelo aluno.

Relativamente aos elementos de desenvolvimento curricular ao nível macro da conceção (Gaspar & Roldão, 2007), entendendo o desenvolvimento curricular como processo e método para que o currículo enunciado seja garantidamente apropriado pelos seus destinatários (o currículo desenvolvido), ou seja, se (re)construa, M. C. Roldão socorre-se do que denomina como “dispositivo comum”, aquilo que é *comunalmente* (lexema original, preterindo o *comummente* que arriscaria um vocabulário do senso comum e não a linguagem comum aos cientistas e especialistas da área) aceite.

Interessa-nos aqui e agora, e como já foi dito, o nível da conceção, pois é dele que se trata no documento P-2014. Mesmo a este nível, agora só interessará a articulação entre conteúdos e objetivos e sua orientação para as *metas curriculares* que inspiram e se concretizam naqueles (sintagma técnico-pedagógico ínsito no normativo referido no início), embora, com um outro referencial teórico, a(s) autora(s) use(m) o pedagogema *competências*.

Convirá aqui dar relevo a duas conceções de currículo que a(s) autora(s) refer(em): enquanto *plano a cumprir* ou como *projeto participado*. No primeiro caso e segundo o modelo da racionalidade técnica, a conceção é prévia (cronológica e causalmente) a todo o desenvolvimento curricular, que implementa e torna eficaz o currículo prescrito; objetivos e conteúdos inteiramente prescritos numa lógica descendente, podemos dizer. No segundo caso e num paradigma construtivista, a realidade contextual e os protagonistas são participantes ativos no processo, e os objetivos, conteúdos e estratégias, adequados ao contexto, interagem com a conceção inicial prescrita, ajustando-a, redefinindo-a, podemos também dizer; deixa de ser prescrição unívoca e uniforme para se tornar uma orientação estratégica da organização do processo de ensino.

Assim, os objetivos mais não serão do que a expressão da intencionalidade curricular, centrada nas aprendizagens dos alunos. E, na linha dos clássicos da racionalidade técnica, os objetivos correspondem ao que se pretende que os alunos aprendam; formulados de forma clara e explícita, indicam os resultados esperados, articulando-se entre si e hierarquizando-se conforme o grau de generalização/especificação pretendido. Mas, num paradigma construtivista, será a competência que dará sentido e orientação aos objetivos (teleologia, podemos dizer), na medida em que expressam a sua finalidade última.

Mas, seja qual for o modelo de desenvolvimento curricular, é pacificamente aceite pelos especialistas que os objetivos indicam a finalidade pretendida (têm um carácter teleológico) e o resultado esperado (carácter de eficácia) e até a (gradualidade do que se quer que os alunos aprendam [mais geral ou mais específico, mais restrito ou mais abrangente]); o conteúdo dá

substância a essa finalidade (dá-lhe *conteúdo*, seja conhecimento, procedimento ou atitude) e visibiliza o objetivo. Em termos de desenvolvimento curricular, objetivos e conteúdos são correlatos, interdependentes: um objetivo não tem expressão [matéria] sem o conteúdo e este perde sentido, orientação, intencionalidade [forma] sem aquele. O conteúdo refere-se assim à aprendizagem de conhecimentos, das “matérias”, mas não apenas, isoladamente; devem ter sentido e serem mobilizáveis por conteúdos processuais que ajudem a “aprender a aprender” e que permitam a aplicação dos processos de conhecimento a novas situações (e não a mera reprodução inerte de conhecimento adquirido); mas o conteúdo também deverá incorporar valores e atitudes, da disposição para aprender, para se relacionar, para se realizar pessoalmente.

Diga-se que perfilhamos a conceção destes elementos, já não numa perspectiva técnico-positivista, mas enquadrados numa orientação e operacionalização mais socioconstrutivista e holística. Assim importa analisar a orientação, intencionalidade, teleologia e sequencialidade dos objetivos, da “substancialidade” dos conteúdos como itens de aprendizagem e da correlação entre uns e outros.

5. O desenho da investigação, os intervenientes, as técnicas e os métodos

Centramo-nos no terceiro objetivo referido acima. Por tal, o desenho da investigação elege informação pertinente a recolher junto dos próprios autores e decisores curriculares do P-2014, fontes privilegiadas da informação pretendida (Afonso, 2014), visto terem sido protagonistas do trabalho de natureza curricular vertido no P-2014.

Para isto, o recurso à entrevista semiestruturada (Afonso, 2014) ou semi-diretiva (Amado e Ferreira, 2014) configurou-se como método mais adequado a uma investigação de natureza prevalentemente qualitativa e interpretativa. As entrevistas foram preparadas e validadas e realizadas de acordo com os autores citados. O guião das entrevistas assentou em Amado e Ferreira (2014) e estruturou-se de acordo o seguinte conjunto de blocos ou domínios de questionamento:

- a procura de perceção das intenções dos autores e decisores acerca do cumprimento das prescrições da tutela (relativamente à definição de metas curriculares e dos conhecimentos e capacidades a adquirir pelos alunos, à hierarquização e sequencialidade dos conteúdos e aos níveis de desempenho esperados);
- o respeito pelas orientações eclesiais (relativamente ao rigor e sistematização *escolar* da EMRC);

- as mudanças introduzidas em relação a anteriores programas (o que se acrescentou, retirou, alterou, mudou de ano e de ciclo);
- a relação entre o confessional e o curricular quanto aos elementos de desenvolvimento curricular (metas, objetivos e conteúdos) e a implementação destes ao nível macrocurricular.

Foi assim que se estruturaram os blocos das entrevistas, para além da liturgia usual em relação aos procedimentos “protocolares”, no arranque e na conclusão das mesmas.

Todavia, do universo dos cinco membros que elaboraram o P-2014, apenas dois assentiram ser entrevistados, pelo que houve a necessidade de as entrevistas serem complementadas com análise documental e de conteúdo de texto publicado por dois dos autores, para o qual remetiam nas suas respostas. Além do mais, também outros dois autores do P-2014, no seu *email* de declinação, remeteram para estes textos.

As transcrições das entrevistas e dos textos publicados foram realizadas em instrumento que permitiu uma leitura flutuante e a incipiente codificação, resultante das questões de partida e das emergentes dos próprios discursos. Saliente-se que, nos artigos publicados por dois dos autores, as mensagens não estão controladas pelo entrevistador, mas apresentam, por outro lado, informação enriquecedora, porque não condicionada.

Entre os intervenientes na investigação e em fase posterior, no sentido de se perseguir o quarto objetivo deste estudo, serão convocados professores, numa amostra de conveniência, enquanto *concretizadores* contextualizados deste currículo prescrito no P-2014, a fim de responderem a um inquérito por questionário sobre os modos e os processos de decisão curricular e de operacionalização/implementação, através de tratamento estatístico (programa IBM® SPSS Statistics). Também para os dois primeiros objetivos se procederá à análise documental do P-2014. Será com a triangulação de todos os dados recolhidos que se estabelecerá a respetiva validação.

6. Os dados e breve análise

Numa leitura inicial, parcial e provisória destes dados – eventualmente falaciosa e, conseqüentemente, sujeita a revis(itaç)ão, reformulação e abertura a novas emergências, quando a análise for mais fina –, ficam-nos algumas perceções, ainda flutuantes, que nesta fase seria prematuro e até petulante ousar aqui avançar.

Tabela 1. Formação académica e profissional dos entrevistados

ENTREVISTADO		A	B	C
Tempo de Serviço (Anos)	Escola	3 Professor de EMRC – Ensino Básico 20 Professor de Filosofia e de Sociologia – Ensino Secundário ----- Experiência de Direção Executiva	16 Serviço de Psicologia. Professor de Psicologia – Ensino Secundário	10 (ap.) Professor de EMRC – Ensino Secundário
	Universidade	20 Disciplinas da área da Filosofia e da Sociologia da Educação e das Organizações Seminário Maior de Lamego (Polo das Beiras da UCP) Extensão de Vila Real da UCP-Porto Escola Superior de Educação (Polo de Lamego do Instituto Politécnico de Viseu) UTAD	12-13	20 (ap.)
Formação Académica e Profissional (B – L – M – D – PG – EE)	Área Científica	(Irrelevante para a investigação)	Psicologia – L Psicologia Educacional – M – EE Ciência Política – D (Parte curricular)	Teologia – L Teologia – M Teologia – D (Fase de investigação)

Formação Académica e Profissional (B – L – M – D – PG – EE) (cont.)	Ciências da Educação	(Irrelevante para a investigação)	Psicologia Educacional – M (Área da Psicologia) (Experiência na formação de professores)	"Autodidatismo"
	Especialização Curricular	(Irrelevante para a investigação)	(Experiência na formação de professores) "Bastante estudo"	"Autodidatismo"
Forma de Recrutamento	Formação de Professores Inicial / Contínua	Inerência de funções	Convite	Convite
		XXX / XXX	Sim / XXX	Sim / XXX

Legenda: B – Bacharelato; L – Licenciatura; M – Mestrado; D – Doutorado; PG – Pós-Graduação; EE – Estudos Especializados

Todavia, relativamente à formação académica e profissional dos entrevistados e à forma de recrutamento para a tarefa de elaborar o P-2014 (enjoy central deste artigo), podemos avançar com segurança.

Assim, atente-se no quadro seguinte:

Concretizando:

- todos têm experiência de lecionação no ensino não superior, entre 10 e 20 anos;
- todos têm experiência de lecionação no ensino superior, entre 12 e 20 anos;
- no que concerne à formação académica e profissional (ligada estritamente à epistemologia de EMRC ou ciências da educação e, portanto, excluindo um dos entrevistados), vemos que a formação de origem é da área da Teologia e da Psicologia;
- apenas um dos entrevistados tem formação especializada na área da Educação em geral (focalizada na Psicologia) e nenhum na área específica do currículo; ainda neste item, invocam-se o estudo e o "autodidatismo";
- a ligação/recrutamento para o trabalho de construção do P-2014 cifra-se em dois convites e um cargo por inerência de funções;
- quanto à formação inicial e contínua de professores, apenas dois casos para a primeira e nenhum para a segunda.

Como interpretar estes dados? Indicia-se aqui uma forte focalização na experiência profissional dos entrevistados, preterindo a formação especializada na área curricular, aliás, inexistente. Por outro lado, o recrutamento para a tarefa de elaborar um (re)nov(ad)o programa para EMRC por convite ou integração por inerência de funções supõe uma *personalização* do processo; ou seja, parece prevalecer o conhecimento pessoal prévio, até a confiança, sobre quaisquer outros critérios, como por exemplo a competência no campo do conhecimento apropriado. Indicia-se também uma aposta na *larga* experiência na formação de professores sobre o conhecimento especializado na área curricular, como se poderá inferir a partir do quadro da página seguinte.

Tabela 2. Critérios de recrutamento da equipa redatorial

ENTREVISTADO	A	B	C
Autoria / Iniciativa do processo		CEEC (Presidente) SNEC	SNEC CEP
Critérios para a constituição da equipa redatorial	• Inerência de funções	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência na área • Experiência reconhecida no meio • Capacidade de reflexão • Conhecimento pessoal e do trabalho • Experiência com estágios • Formação teológica (um) • Formação incompleta em Ciências de Educação (um) e experiência de estágios (um) • Relação com os professores • Responsabilidades e ligação ao SNEC • Responsabilidade de formação da equipa redatorial (por escolha pessoal) • Proposta da Coordenadora à CEEC, que dá aprovação • Experiência de negociação com o MEC (um) 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências • Experiência na área • Facilidade em reunir-se • Processo centralizado numa pessoa que escolhe a equipa
Definição de funções de cada membro		<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade pelo 1.º Ciclo (um) 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsável pelo Ensino Secundário (o próprio)

Legenda: CEEC – Comissão Episcopal da Educação Cristã (órgão da CEP); SNEC – Secretariado Nacional da Educação Cristã; CEP – Conferência Episcopal Portuguesa

Avançando um pouco mais na análise e triangulando com as experiências do entrevistador aquando da recolha dos dados, poderá compreender-se melhor a necessidade sentida para intervir mais do que o expectável ou desejável para precisar conceitos, focalizar o discurso, objetivar a investigação, dirimir hesitações e eventuais perplexidades. Por outro lado, e ainda em fase de categorização e de análise mais finas, fica já a percepção de que o que ficou acima dito ainda se torna mais premente em face de respostas conceptualmente desfocalizadas e da existência abundante de categorias que ficaram “vazias”. Daqui

resulta a grande dificuldade em categorizar quer as entrevistas, quer os textos publicados, dado que os discursos “saltitam” entre diferentes níveis de reflexão ou mesmo entre diferentes eixos de análise ou ainda entre diferentes enfoques ou mesmo ainda entre diferentes nódulos ou núcleos de análise.

7. Algumas reflexões de balanço ainda provisórias

Encontram-se em ultimate a categorização e codificação das entrevistas e dos textos publicados (decorrentes do objetivo da investigação e das categorias emergentes) e a fase de análise. Ressalve-se, desde já, que no atual estágio da investigação, as categorias ainda não se encontram definitivamente definidas, pelo que são reform(ul)áveis, tendo em conta, por um lado o refinamento do quadro teórico e, por outro, a emergência de novos dados. Entretanto algumas perceções e alguns resultados provisórios já poderão ser avançados, mesmo que eventualmente perfectíveis.

Os dados evidenciam algumas dificuldades estruturantes ao nível do pensamento curricular, nomeadamente quanto a conceitos e orientações, contradições entre o declarado e o efetivamente prescrito e a natureza da melhoria pretendida com o P-2014. Estas dificuldades não elidem, todavia, o facto de haver um pensamento curricular com identidade – mais intuída do que expressa –, em função das experiências profissionais dos entrevistados, das suas referências eclesiais, da bibliografia convocada. Todavia parece não haver unidade de pensamento curricular, antes um mosaico de asserções avulsas e com falta de opções curriculares especializadas, pois é frequente o recurso ao senso comum, recurso que se estende ao léxico e à natureza própria dos campos do saber atinentes à disciplina, nomeadamente a teologia e a moral.

Assim, poderíamos avançar:

- quanto à forma de recrutamento: equipa selecionada e constituída de acordo com conhecimento pessoal e confiança institucional, na experiência profissional e em formação geral, e não na competência científica e profissional assente em conhecimento especializado sobre currículo e desenvolvimento curricular;
- quanto aos fundamentos curriculares: a equipa manifesta uma perceção das questões curriculares muito baseada no senso comum, muito dependente de documentos e de literatura eclesial, sendo a literatura especializada e o quadro teórico residuais;

- quanto a inconformidades com a tutela ou a própria Igreja, os entrevistados invocam frequentemente a especificidade confessional da EMRC (muito circunstancial), não estruturando o trabalho desenvolvido em estudos de natureza teórico-curricular, tendo em conta aspectos de natureza organizacional e políticos, como seja, por exemplo, a inserção da EMRC no currículo comum; dito de outra forma: deixam entrever que têm a percepção de que a EMRC é uma disciplina da *Igreja na Escola* e não uma *disciplina da Escola*, cujos conteúdos são da responsabilidade da Igreja;
- quanto ao currículo e aos elementos de desenvolvimento curricular, fica a percepção de que eles são usados indiferentemente das racionalidades que os informam; melhor dizendo: tanto se usa o mesmo termo para designar coisas diferentes (confusão entre metas e competências, ou conteúdos e recursos, por exemplo), como se usam palavras diferentes para dizer a mesma coisa (uso dos termos *escolar* e *curricular* para designar o último pedagogema);
- ficaram patentes as problemáticas latentes sobre a articulação entre o específico confessional e o laico curricular: o diálogo tensional presente ao nível da conceção e formulação do currículo e do seu desenvolvimento ao nível macrocurricular, com inerentes confusões e sem distinção clara dos campos, decorre de todos os discursos; como se prevê a inclusão de todos num currículo dependente de uma adesão pessoal a nível religioso ou *ideo-lógico*?
- fica a percepção de uma lógica organizacional descendente e aplicativa que transforma os professores em executores curriculares, com liberdade para fazerem reajustes mais de natureza circunstancial do que curricular; ou seja, na percepção dos autores que vislumbramos, o currículo apresenta-se mais como um plano a cumprir, à prova de professor e de contexto, do que uma orientação para as aprendizagens que se pretende que todos adquiram.

8. Prospetivas

Estes dados e respetivas conclusões, quando revis(it)ados e definitivamente assentes, serão cruzados com a análise documental e de conteúdo do próprio P-2014 e com a análise a inquéritos sobre a sua apropriação pelos professores (ainda não está definida a população ou amostra para continuar a investigação), no sentido de perceber que paradigma curricular está subjacente ao P-2014 e se ele é compaginável com as orientações da Igreja Católica

Romana para a EMRC e do Ministério da Educação. Mas, sobretudo, pretende-se saber se se consegue dirimir a questão de fundo: como entender um currículo confessional, por definição e natureza, circunscrito aos crentes da confissão originante, com um currículo escolar, também ele, por definição, para todos, sem exclusão? E quanto aos elementos de desenvolvimento curricular, definidos ao nível macro: respeitam os princípios *comunalmente* aceites?

Por outro lado, como é que este currículo foi apropriado e é implementado ou operacionalizado em cada contexto: as questões levantadas por este estudo, são postas pela generalidade dos docentes de EMRC? São eles executores curriculares ou decisores? Praticam a diferenciação ou medeiam um programa acriticamente? E as tensões ao nível da conceção: agravam-se ao nível da implementação, ou são aliviadas e até dirimidas?

Tal é o nosso propósito: encontrar as respostas que possam satisfazer as questões e os objetivos desta investigação.

9. Referências

- AFONSO, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- AMADO, J. (2013). *Manual de investigação em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- AMADO, J., & FERREIRA, S. (2013). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado. *Manual de investigação em educação* (pp. 207-232). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- AMBRÓSIO, J. (2015). Finalidades, domínios de aprendizagem e metas curriculares. Programa de EMRC, edição de 2014. *Pastoral Catequética*, n.º 31-32, 63-81G.
- BARDIN, L. (2015). *Análise de conteúdo* (5.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- CANAVARRO, A. P. (2003). *Práticas de ensino da Matemática: Duas professoras, dois currículos*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa: APM.
- CARVALHO, C. S. (2015). Pressupostos epistemológicos e pedagógicos do desenvolvimento curricular em Educação Moral e Religiosa Católica, edição 2014. *Pastoral Catequética*, n.º 31-32, 29-61.
- CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (2006). *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*. Fátima. Conferência Episcopal Portuguesa. <http://www.conferenciaepiscopal.pt/v1/educacao-moral-e-religiosa-catolica-um-valioso-contributo-para-a-formacao-da-personalidade/>
- DEBRAY, R. (2002a). *L'Enseignement du fait religieux dans l'École laïque. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale*. Paris: Éditions Odile Jacob.

- DEBRAY, R. (2002b). Qu'est-ce qu'un fait religieux? *Études*, n.º 39-73, 169-180.
- ESTEVES, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (eds.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- GASPAR, M. I., & ROLDÃO, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- GOVERNO DE PORTUGAL (2012). Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril.
- ORGANIZATION FOR SECURITY AND CO-OPERATION IN EUROPE / OFFICE FOR DEMOCRATIC INSTITUTIONS AND HUMAN RIGHTS (2007). *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*. Prepared by the ODIHR Advisory Council of Expertson Freedom of Religion or Belief. Warsaw: OSCE/ODIHR.
- PACHECO, J. A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- REPÚBLICA PORTUGUESA & SANTA SÉ (2004). *Concordata*. Resolução da Assembleia da República n.º 74/2004, de 16 de novembro.
- ROLDÃO, M. C. (2000). O currículo escolar: Da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, IX, n.º 1, 81-92.
- ROLDÃO, M. C. (2003). *A diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e prática*. Porto: Porto Editora.
- SANTA SÉ / CONGREGAÇÃO PARA O CLERO (1997). *Diretório Geral da Catequese. Vaticano. La Santa Sede*. http://www.vatican.va/roman_curi/congregations/cclergy/documents/rc_con_ccatheeduc_doc_17041998_directory_for_catechesis_po.html/
- SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ (ed.) (2014). *Programa de educação moral e religiosa católica (2014)*. Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã.
- VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva & M. Pinto (eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- YOUNG, M. F. D. (2010). *Conhecimento e currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- YOUNG, M. F. D. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado nas disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, 16, n.º 48, 609-623.